

# ピア活動と教師フィードバックが 書き手の自己推敲力に与える影響

岡 部 純 子

## はじめに

英作文教育におけるプロセスアプローチの主流化とともに指導過程の一環としてピア活動が広範な解釈のもとに取り入れられるようになってきた。様々な問題設定の元でピア活動に関する研究がおこなわれてきた。大別すると、ピアコメントの内容、コメントの種類、ピアコメントのスタンス、学習者要因と活動の成否などである。いずれの研究もその調査対象と研究手法の性質上、一般化が困難な段階にあるものが多いが、共通していることはピア活動が個人内要素、場面による要素など様々な要因が複雑に絡み合っている学習プロセスであるということである。一方、従来型の形式重視の英作文指導と結びつけて考えられがちな、教師がフィードバックを与える指導法であるが、先行研究により学習者の書き直しに一定の効果的利用法があるとの示唆を得ている。しかしいずれの指導方法においても、与えられたコメントやフィードバックのみで書き手の推敲が完結することは稀であり、多くの場合それに触発された自己訂正を行う。ピア活動や教師フィードバックの目的はいずれも書き手がよりよい英作文を書く（書き直す）ための手助けであるとするならば、この両者が書き手自らの力で行う問題解決すなわち自己推敲（self revision）に及ぼす影響に焦点をあてることによって有益な教育的示唆を得られると考えられる。そこで本稿においては、自己推敲、ピア活動、教師フィードバックについての先行研究の知見を整理したうえで、それぞれが書き手の自己推敲力にどのような効果を及ぼすかに関する事例研究の報告を行う。

## I. 協同学習と教師フィードバックのかかわり

ピア活動はそれを協同学習とする理論的指針をヴィゴツキーの認知発達理論に求めることができる。作文においてその課題意図を咀嚼し自らの力で推敲を重ねたうえで与えられた問題解決過程を遂行できるようになることが目的であるとするならば、ピアとの協同関係を書き手が内化することが教育的目標であるということができる。この内化には学習者と協力者との関係性が重要な意味をもつ。通常、教師は訓練者であって書き手と協同して同じ課題に取り組む協同者ではない。同時に、教室で共に学ぶピアは多くの場合書き手と

同程度の知識能力を有しているのであって、書き手が有していない知見知識を提供することを望むことは難しい。

この教師と学習者の協同関係を考える上で、田中・平山（1994）の対話分類は一つの知見を与えてくれる。彼ら是对話者同士の能力と対話の目的によって「師匠－弟子型」「教師－児童型」「同僚型」「交渉型」に対話を区別した。この区別によると一般的な教師コメントやフィードバックは学習者の課題遂行を指示したり援助したりするために行われるために、「教師－児童型」の対話は相互の目的が異なる作業過程であるといえる。すなわち教師と書き手との対話は教示という関係性にあり、協同関係には相当しない。一方、ピア活動は「よりよい作文をつくりあげる」という同じ目的のもとに能力が同程度の学習者が対話を行う「同僚型」であるといえる。ヴィゴツキーの発達理論によれば内化と協同は表裏一体の概念であるといえる。ゆえに共通の目的のもとに協同作業が行われることが内化への最適な方法であると考えられる。田中らは教師と学習者がともに同じ課題を遂行するという共通の目的を持っている関係を「師匠－弟子型」と称している。ここでいう師匠とは自らが課題を遂行するものであり、その過程で様々なコメントを発し、弟子はそれを参考にしたり模倣したりする。「師匠」は指導者というよりむしろ弟子が将来それにならんとする「ロールモデル」であるといえる。しかし、現実的には教師が学習者と「一緒に」「同一の課題遂行」を行うことは稀である。以上のような田中・平山（1994）の知見を援用するならば、「同僚型」の対話に相当する協同学習者とのピア活動はそれによって自己内対話すなわち自力学習を促進するが、「教師－児童型」対話に相当する教師コメントはそれをあまり促進しないと考えられないだろうか。すなわちピア活動を通じてコメントを受けるとそれらを超えた自発的推敲も促進されるが、教師フィードバックを受け取るとそれへの対応はなされるが、自発的推敲はむしろ起こりにくいと想定することができる。

では実際にピアコメント、教師フィードバック、自己推敲の3つの推敲方法がどのような変化を英作文にもたらすのかについて考察した先行研究についてまとめてみる。

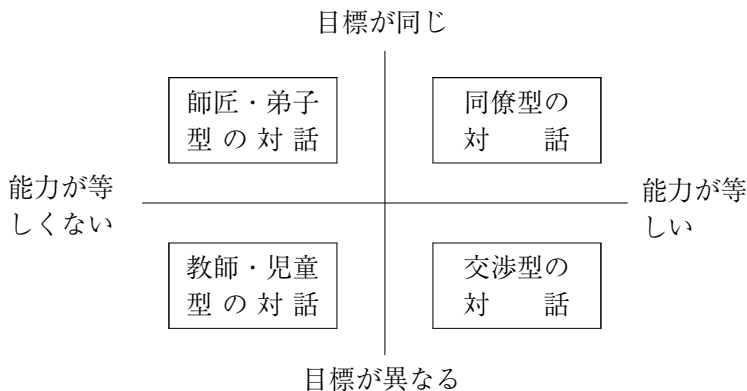


図1 対話者の条件と対話の分類（田中・平山 1994）

## Ⅱ. ピアコメントと教師フィードバックに関するプロダクト研究

ピアコメントと教師コメントが作文の推敲に与える影響について調査した先行研究についてまとめてみる。ピア活動が有効であるか否かについては、最終的な作文評価の分析もしくはピア活動後の推敲箇所分析によって判断されてきた。その結果、ピア活動が推敲に与える影響に関しては「内容」「構成」面にあるとするもの (Hedgecock & Lefkowitz 1992等)、「語彙」面にあるとするもの (池田 1999) と研究によって異なる結果になっているが、一定の条件のもとで書き手の作文プロセスに影響を与え、しかも正の影響を与える活動であるということが出来る (岡部 2007参照)。

一方の教師フィードバックについては、第二言語習得の分野における明示的文法指導の言語習得に与える影響という観点から多数の研究がなされてきた。そして教師による作文の訂正指導 (error correction) の是非および効果に関しては様々な研究において議論がなされている。Truscott (1996) は文法訂正や明示的規則の提示は表面的なものであり習得には必ずしも帰結しないとし、むしろ教師による訂正は多くの場合有益ではないと主張した。この主張に対しては Chandler (2003) らが反論を繰り広げており、文法訂正も含めた広範なレベルにおける教師コメントの影響については書き手によってばらつきがあることも報告されているが (Tsui & Ng 2000他) 一定の条件下において英作文の書き直しには教師による訂正コメントが重要な書き直しを促進する可能性が多くの研究から示唆されている。

以上の前提のもと教師フィードバックやピアコメントが作文活動に与える影響を比較検討した代表的な研究として Connor & Asenavage (1994) を挙げる事が出来る。

Connor & Asenavage (1994) は ESL 作文クラスの大学生 8 人を対象にピアと教師フィードバックそれぞれの推敲に与える影響を比較した結果、教師フィードバックに依拠する書き直しは 35%、ピアのフィードバックを採用したと考えられる推敲は極僅か (約 5%) であり、60% が情報源を特定できない推敲、すなわち自己訂正であったと報告している。

また Paulus (1999) は 11 人の ESL 学生を対象に同様の調査を行ったところピアコメントも教師フィードバックも数は同程度だが、推敲への影響ではピアが 5 割であったが、教師フィードバックは約 9 割であったと両コメントの有効性を報告している。しかし、推敲箇所全体のうち教師フィードバックに依拠するものは 34.3%、ピアは 13.9% で結局 51.8% が自己推敲であったと報告している。この研究が Connor & Asenavage (1994) と異なる点は Think-aloud protocols をデータとして用いたことであるが、書き手の内面的作文過程を反映させたデータから明らかになったことは、受け取ったコメントを直接文章内に取り入れて書き直しをするだけでなく、コメントに触発されて書き手自らが内省的問題解決過程を促進して新たな推敲につなげた場合が非常に多くあるという事実であった。ただし、

どちらのフィードバックがどのように自己推敲につながったのかは明らかにはされていない。

岡部（2007）においても最終ドラフトへの書き直しに与えた影響はピアコメント13.4%、教師フィードバック32.2%、それ以外54.3%であり、書き手自身の自己推敲が最終書き直しにおいて大きな位置を占めていることが示唆されている。

自己推敲について行われた実験研究はあまり数多く報告されていないが、Fathman & Whally（1990）は、何もフィードバックを与えずに書き直しをさせるだけでも作文の質を向上させることができると、自己推敲力を肯定的に捉えている。さらに自分で推敲できる学習者に対してピアフィードバックは同等の推敲活動を導くが教師フィードバックは確かに文法的正確さの向上には寄与するが、むしろ推敲における作文の流暢さを抑制すると考察している。そしてこの研究をもとに日本語学習者を対象に調査を行った池田（1999）は自己推敲では作文量は増加していたが、教師フィードバックは作文量の増加を抑制していたと報告している。日本人大学生を対象とした調査を行った Suzuki（2008）においても自己推敲とピア後推敲ではプロセスが大きく異なり前者では単語レベルでの訂正、後者では内容に関する訂正が顕著であったと報告されている。

以上のように先行研究においてはピアコメント、教師フィードバック、いずれにもよらない自己訂正のいずれの場合においても、書き直しに一定の影響と効果が認められている。と同時にピア活動、教師フィードバックを得た場合、必ずしもそれらに依拠しない新たに生み出された考察による自己推敲の存在が確認でき、それが他者より受け取ったコメントと同等あるいはそれ以上に書き直しに影響を与える可能性も示唆されている。しかし、それぞれがどのように自己推敲を促進しているのか、あるいは阻害しているのかについては明らかにされていない。前述のように英作文指導のひとつの目的が audience/reader awareness にも象徴されるように協働対話を内在化させることにあるのだとすると、与えられたコメントの使用にもまして、それを受け取ることにより自発的問題解決過程が促進されることが重要であり、すなわちピアコメント後、教師フィードバック後の自己推敲に顕在化したプロセスにその影響と有効性の指標を見出すべきであると思われる。そこで以下に述べる調査において、ピアコメント、教師フィードバックが書き手の自己推敲力に与える影響を、コメント後自己推敲の部分を検討することによって明らかにすることを試みる。

### Ⅲ. 調査課題

本調査ではピア活動および教師フィードバックが書き手の自己推敲力に与える影響を明らかにするために、ピア活動後自己推敲と教師フィードバック後自己推敲の特徴をそれらに依拠しない自己推敲過程と比較することにより明らかにすることを目的とする。

## IV. 調査方法

### 1. 調査対象

本調査は8名の日本人大学生を対象に行われた。対象者は以下に詳述する英作文活動を中心とする授業の受講者のうち調査協力に賛同した大学2年生および3年生である。

### 2. 調査設定

授業開始後の2授業を用いてピア活動の事前練習を行った。指導内容はある学生が書いた英作文のドラフトを用いてそれに対する分析、コメントや助言の与え方を考え、また受け取ったコメントや助言をどのように書き直しに活かすのかについても体験的に練習するものである。その際、ピア活動の成否を大きく左右する（ピア）学習者の心理的快適さを損なわないために、必ずしも分析的な助言に限らず叙情的あるいは同調的コメントも許容されることを確認した。その上で教師からもコメント例を提示しコメントの仕方、ピア活動の作法について理解を深めた。

調査は2つの作文課題を対象に行われた。課題1は自己推敲とピア活動を行い、課題2では自己推敲と教師フィードバックを行った。それぞれの課題に対して①1<sup>st</sup> draft ②2<sup>nd</sup> draft ③ final draft を作成し、①と②の間で自己推敲をおこない②と③の間でピア活動もしくは教師フィードバックを与えた。

自己推敲は約30分の時間を与えられ、自分の作文を読み直し書き直しを行う。ピアコメントは対面のピア活動で行い使用言語は日本語とした。対面ピア活動とした理由はコース当初のピア活動練習時に学習者と教師とで話し合った結果、その形態が最も効果的にコメントがなされるであろうという予測に合意したためである。ピアは相手の英作文を一読したのち基本的なコメントの視点を提示したピアコメントシートに記入をしてゆく。そしてそれをもとに活動を開始する。対話の途中で新たに出されたコメントや質問などはすべて記述されて書き手に渡される。教師フィードバックは教師が②2<sup>nd</sup> draft を読みコメントや質問をピアコメントシートと同様のものに記入する。そしてそれをもとに書き手と短いやり取り（質問や確認等）を行った後それを手渡す。書き手は推敲の際、参考にしたコメントにはコメントシート上に印をつけてゆく。

また、②2<sup>nd</sup> draft と③ final draft 終了時に各被験者に対してどのように推敲を行ったかを想起してもらうインタビュー（retrospective protocol）を行った。

### 3. 分析対象および分析方法

2つの課題に対する2<sup>nd</sup> draft と final draft において、自己訂正による推敲とピアコメントおよび教師フィードバックによる推敲についてその特徴を分析する。すなわち以下のデータが収集される。

作文1：2<sup>nd</sup> draft 自己推敲箇所 (comp1.self1)、自己推敲インタビュー (comp1.self.protocol)、ピアコメント (peer comment)、final draft 変更箇所 (comp1.peer および comp1.self2)、ピア活動後インタビュー (comp1.peer.protocol)

作文2：2<sup>nd</sup> draft 自己推敲箇所 (comp2.self1)、自己推敲インタビュー (comp2.self.protocol)、教師フィードバック (t.feedback)、final draft 変更箇所 (comp2.t. および comp2.self2)、教師フィードバック後インタビュー (comp2.t.protocol)

これらのデータのうち作文の推敲箇所 (comp1.self1, comp1.peer, comp1.self2, comp2.self1, comp2.t, comp2.self2) は t-unit で数量化を行い、コメント (comp1.self.protocol, peer comment, comp1.peer.protocol, comp2.self.protocol, t.feedback, comp2.t.protocol) は idea-unit で分析を行った。そして変更箇所の内容に関しては Faigley & Witte (1981) の分類に従い、テキストの内容に影響を及ぼさない変更を「表層レベル変更」、テキストの意味にかかわる変更を「意味レベル変更」として分類し、さらにそれぞれの下位項目として A 形式的変更 (誤つづりの訂正等)、B 意味保持変更 (元の表現から意味や趣旨を変えない言い換え等)、および A ミクロ構造変更 (文章全体の趣旨を変えるものではないが一貫性を持たせるために文章に施す変更等)、B マクロ構造変更 (テキスト全体の趣旨の変更等)、を設けている。(Appendix 参照)

## V. 結果と考察

### 1. 自己推敲の変化

表1 作文1 自己推敲変化

Composition 1	Self 1	Self 2	P (2-tailed)	Peer
I A	27	27	0.73	6
I B	14	32	0.06	11
II A	5	19	0.07	10
II B	0	12	0.07	1

表2 作文2 自己推敲変化

Composition 2	Self 1	Self 2	P (2-tailed)	Teacher
I A	29	22	0.04	12
I B	20	27	0.05	16
II A	4	5	0.85	17
II B	1	15	0.04	63

(\*p<.05)

表3 ピア活動・教師フィードバックの影響比較

Comparison	Composition 1 Self 2	Composition 2 Self 2	p (2-tailed)
I A	27	22	0.68
I B	32	27	0.16
II A	19	5	0.04
II B	12	15	0.71

(\* $p < .05$ )

表1は自己推敲およびピア活動後の推敲箇所、表2は自己推敲および教師フィードバック後自己推敲の t-unit 数および、ウィルクソン順位検定（両側検定）の結果を示したものである。表1の結果より自力で推敲を行う場合よりピア活動後では自己推敲はIB, IIA, IIBにおいて増加しており統計的には有意性がやや見られることが明らかになった（それぞれ  $p = .06; .07; .07$ ）。

そして表2より、教師フィードバック後は自己推敲においてIB, IIBの有意な増加（それぞれ  $p = .05; .04$ ）がみられるが、逆にIAでは統計的には有意ではないものの、度数の上ではやや減少をしている。また、Comp1. Self2とComp2. Self2を比較すると、表3の結果より全体としては前者すなわちピア活動後の自己推敲の方がより増加傾向があった。特にIIAはピア活動後において顕著に増加しており（ $p = .04$ ）。またピアコメントに依拠する推敲（表1 Comp1.peer）と教師フィードバックを用いた推敲（表2 Comp2.t.）を比較してみると全体的に教師フィードバックの影響が大きく特にIIBにおいてそれが顕著であることが明らかになった。今回特にIIB数値が大きいことに関する理由としてt-unitを単位に数値化したことを挙げられる。例えば教師のある一つのフィードバックに影響されて書き直された部分が一部分であってもそれが長文である場合、複数のt-unitに換算される。すなわちマクロ的推敲は同義的に多数のt-unitとして表出する場合が多いといえる。

一方、ピアコメント・教師コメント使用率に関してはアイデアユニットの数値結果（表4）からは両課題においてほぼ同等数のコメントを受け取っているが、ピアコメントよりも教師フィードバックがより書き直しに使用されているという結果となった。

表4 ピアコメント・教師フィードバックのアイデアユニット数

	Received comments	Referred comments
Peer comment	74	19(25.7)
Teacher feedback	78	55(70.5)

（カッコ内％、小数点第二位以下四捨五入）

以上の結果を推敲レベルの観点から考察すると以下のようにまとめることができる。まず表層レベル形式的変更に関しては自己推敲とコメント後推敲にはピアか教師かに拘わらず大きな差は見られない。すなわち文法訂正などの変更はピアや教師の助言による変化をあまり受けないようである。しかし同じ表層レベルであってもパラフレーズのように意味内容を保持する変更などはピア、教師どちらからの助言も参考にし、尚且つ特にピア活動後は自分で推敲できるようになっている。そして意味レベルでの推敲はいずれも自己推敲時にはあまりなされていないがピア活動、教師フィードバックいずれの活動後も書き手自らがそこに意識が向けられるように変化している。ただし特に全体的な意味内容の変更を伴うようなマクロレベルでの変更は推敲全体から見ると教師コメントに大きく依拠しており、それは使用コメントの割合からも教師フィードバックの方をより書き直しには用いているといえることができる。しかし、意味変更レベルでの自己推敲を促しているのはむしろピア活動であった。

## 2. 想起プロトコルの結果よりみる自己推敲プロセスの変化

本調査においては被験者の英作文経験や習熟度を勘案して、英作文を行いながら同時に発話を促す think-aloud protocol ではなく活動後に起こったプロセスを想起してもらう retrospective protocol を採用した。ゆえにそのデータは被験者の作文中の意識をそのまま口語体で提示したものではなく被験者によるプロセスのメタ的説明言語となる。本稿においては全体的な特徴およびその具体例の提示により考察を行うこととする。

最も大きな自己推敲とコメント後自己推敲の過程の違いは、後者においてはピア・教師どちらのコメント後の自己推敲でも書き手自身の意図の確認が多くみられることである。自分が何を書こうとしていたのか、時には最初のプランに立ち戻って確認作業を行っている。自己推敲時には自分で読み返しただけで、ほとんど起こらなかった過程である。例えば被験者 C は一つのトピックセンテンスに対する指摘を受けた後、指摘を受けていない他のトピックセンテンスに対しても読み手を意識して本来の意図を再確認したのちに適切かどうかを判断している。結果的に被験者 C はピアコメントによる指摘の範囲を超えた加筆訂正を行っている。

subject C:compleer.protocol『一つ目のトピックセンテンスをもう少し説明するべきである』というピアコメントをうけて…“because it is”ではおかしいと思って“the reason is”にしたけど、もう少しははっきりさせるのを vaguely っていう言葉をいれて、あとは次に具体例をいれることで解決しようと思った。…次のトピックセンテンスももしかしたら同じ（指摘を受ける）かもしれないと思って、もう一度最初から読み返した。それから、なんかこういうことではなくてもっと物事がスムーズになるよっていうことを言いたいのだと確認して…』（カッコ内および下線は筆者加筆）



次に、ピアコメント後と教師フィードバック後の自己推敲過程の違いに関してはピア活動後ではより多く英作文の読み返しが起こることが特徴的であった。被験者Cの場合、先述の例のようにピアコメントを受け取ってから複数回の英作文の読み返しののちに該当箇所での訂正および自己訂正が起こった。一方、教師フィードバック後の推敲においては訂正箇所での読み返しは起こるが、それに誘発されるプロセスは限定されていた。むしろフィードバックでの指摘箇所をいかに消し去るか、ということに結果的に意識が向かう事例が多く観察された。

subject C: Comp2.t.protocol 『“course that I graduated was local” のところがどういう意味かわからない」というコメント読んで、どうやって直そうかなと考えてもアイディアが浮かばないのでとりあえずここはなくてもいいかと思って消しました…次の“The time was”を別の言い方にした方がいい』っていう指摘は、それじゃその時をはっきりさせればいいとおもって three days before を入れて書き直しました。』  
(下線筆者加筆)

このように同じ「読み返し」という書き直し過程に頻出するプロセスであっても、コメント、特にピアからのコメント、に触発された自己推敲においてはより広範な作業範囲と視野、複雑な課題設定をもって行われていることがうかがわれる。

そして、上記の特徴と呼応するように教師フィードバック後に顕著であった書き直しプロセスに「大幅な意味変更」ということがあげられる。これはテキストのマクロレベルに関わるフィードバックを受けた場合に、結果的に大幅な文意の変更が行われることである。書き手の意図や質問者の意図などの検索などをあまり行わずに、指摘されたマクロレベルでの問題を解決しようとする。例えば被験者Dは、文章の結論に関する指摘を受け取り、結果的に文章全体の結論を変更している。しかし、そこには結論の変更を導くであろうそれ以前の論理の検証や変更等への自己推敲への広がりを見ることは難しい。

SubjectD: Comp2.t.protocol 『最後に「どこが一番重要なかわからない、結論がおかしい」と言われたので、conclusion でもう一度書いたこの一文を、何度も落ちる駄目だと思ったのに受かることができたのは奇跡だっていうことを消しました。その時、この前のところ Consequently 入れておこうと思って書いて。で、conclusion もう一度読んで、次の文も消して、最初に書いた I thank people の文を使えばいいと思ってここにいました。最後の people around me を surrounding people にちょっと変えてみて。いいかなと思って終わりました。』(下線筆者加筆)

このように書き手の意識は「全体からみた結論の再考」ではなく教師による指摘箇所の

修正に限定されている。

以上のように書き手による書き直しプロセスの想起を分析することにより、受け取ったコメントによってその推敲過程は異なり、変化するものであることが確認できた。

## VI. まとめと課題

本調査の結果から、ピア活動、教師フィードバックのいずれを受けた場合であってもそれ以降の自己推敲活動は損なわれることなく、特にピア活動はテキストの意味に関わる変更に関する自己推敲を促すことが明らかになった。これはピア活動で生じる視点が書き手とピアとの協働関係を基盤とするものであり、それゆえに書き手に内化が容易になるからであろうという仮説を裏付けるものとなりうる。同時に、教師フィードバックを受けた場合の書き手は、コメントを訂正箇所の指摘と受け取るようである。よって、その推敲は指摘箇所の訂正にとどまり、修辭的な効果について工夫をしたりといった広がりはありません。さらに言語的な誤りの訂正（表層レベル）では教師の指摘箇所に依存して自ら推敲しようとする姿勢が減っている可能性すらみられた。これは、『教師—児童型対話』は内化を促す協働関係には相当しないと田中・平山の見解とも合致する。

以上のように今回の結果は、英作文活動において「訂正を促す」という効果は教師フィードバックにあるが、「自らの気づきで推敲できる力を促す」という効果はピア活動に求められることを示唆しているといえよう。

今後の課題として本研究において焦点をあてた協同学習による問題解決過程の内化という観点からいえば、今後は長期的視野からその獲得過程を調査する必要があると思われる。さらに今回は扱わなかったが田中・平山（1994）の分類における『師匠・弟子型の対話』に相当する学習活動に関しても協働学習の可能性について考察する必要がある。そして多く課題を残す中で特に言及すべきことは、ある指導方法の学習者に与える影響について考察する場合には、その内的変化を観察する有効な手法として think-aloud protocol を検討する必要は不可欠であるが同時に内観法を用いた場合、被験者数が少なくなるというジレンマである。これをどう解決してゆくかは本調査のみならず英作文研究全体の現在の課題であるといえる。

注) 分析対象とする英作文課題は “What was the most important event in your life?”（作文1）および “Why do people tell a lie?”（作文2）である。前者は書き手の個人的経験を読み手に対していかにわかりやすく伝えられるかが問われる課題であり、後者はトピックに対する分析理由を内容、構成ともに論理的に説得力をもって相手に説明できるかが重要な課題である。

## 引用文献

- 池田玲子 1999 「日本語教育におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』第17号 36-47
- 岡部純子2007 「英作文指導におけるピア活動：コメント内容の分析」『言語と文化』第10号17-32
- 田中 敏・平山祐一郎 1994 「自らと語る力を養うー内言の誕生と育成ー」『児童心理』金子書房、12月号 33-38.
- Connor, U. & Asenavage, K. 1994. Peer response group in ESL writing class: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- Faigley, L. & S. Witte. 1981. Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Fathman, A.K. & Whalley, E. 1990. Teacher response to student writing: Focus on form versus content., In. Kroll, B. ed., *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press. Pp. 178-190.
- Ferris, D. & Hedgcock, S.J. 1998. Teacher response to student writing: Issues in oral and writing feedback., In. Ferris, D. & Hedgcock S.J., eds. *Teaching ESL Composition*. Lawrence Erlbaum Associate. Pp. 123-168.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. 1992. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction, *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 255-276.
- Suzuki, M. 2008. Japanese Learners' Self Revisions and Peer Revisions of Their Written Compositions in English, *TESOL Quarterly*, 42(2), 209-233.
- Tsui, A.B.M. & M. Ng. 2000. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.

## Appendix: Taxonomy of Revisions (Faigley & Witte 1981より抜粋)

### I. Surface Changes

- A. Formal changes (spelling / capitalization / tense / number / modality / abbreviations / contractions / punctuation / formatting / morphological changes)
- B. Meaning-preserving changes (additions / deletions / substitutions / permutations / distributions / consolidations)

### II. Meaning Changes

- A. Microstructure changes (additions / deletions / substitutions / permutations / distributions / consolidations)
- B. Macrostructure changes (additions / deletions / substitutions / permutations / distributions / consolidations)

## Effect of Peer Activity and Teacher Feedback on Students' Self Revision Process

Junko OKABE

This study analyzed eight subjects' EFL writing revision process to investigate: a) the difference between self revision without any comment and self revision with comments from either peer or teacher; b) whether and how peer activity and teacher feedback enhance students' self revision process. Subjects were asked to complete two writing tasks through two revision processes: a first revision by themselves and a second revision with received comments. In the first task they were asked to revise the composition after receiving peer comments, in the second task after receiving feedback from the teacher. At the end of each revision session, retrospective protocols were audio-taped through the interview. The results indicated that peer activity would encourage students self revision, especially on meaning level. On the other hand, teacher feedback was diligently used for error correction, to an extent that it limited further problem-solving beyond the comment itself.